

# 教師のカリキュラム開発能力の 形成過程に関する事例研究 —— 高校教師のライフヒストリーをもとに ——

浅 野 信 彦\*

The Process to Form Teacher's Competence for  
Curriculum Development:  
A case study based on the life history of a high school teacher

Nobuhiko Asano

本研究の目的は、勤務校や地域社会というローカルな文脈のなかで教師のカリキュラム開発能力がいかに形成されるか、その過程を、実際にカリキュラム開発を行っている教師のライフヒストリーをもとに事例的に検討することにある。そのため、英国の「教師のライフヒストリー」の方法を援用して、ある高校教師の自己形成過程を分析し、その結果をもとに、従来の研究方法の限界を克服するための視点を導出する。

事例研究の結果によれば、今後、教師のライフヒストリー研究を蓄積するさい、ローカルな文脈がもたらす自己の「変容性」と、個々人が自らの経験に付与する意味の「一貫性」という、二つの側面に焦点づけて自己形成過程を分析することが有益である。さらに、個人の自己形成過程と各学校の組織形態との相互関係を視野に入れ、多様なライフヒストリーをもつ教師たちが一定の理念を共有し合意を形成するに至る過程にまで分析をすすめる必要がある。

## 1. 問題の設定

本研究の目的は、勤務校や地域社会というローカルな文脈のなかで教師のカリキュラム開発能力がいかに形成されるか、その過程を、実際にカリキュラム開発を行っている教師のライフヒストリーをもとに事例的に検討することにある。そ

---

※筑波大学大学院教育学研究科

のため、既存の教科枠を越えて他の教師と協同でカリキュラム開発を行う志向性の強い高校教師を対象とし、彼がカリキュラム開発に開眼する契機となったエピソードを収集し、これを一つのライフヒストリーに再構成することをめざす。

2002年度（高校では2003年度）から実施された新学習指導要領は、学校・家庭・地域社会が一体となって、子どもたちに「生きる力」を育成することを唱えている。そのため各学校は、予め定められた各教科の内容を児童生徒に習得させる従来の方式からの転換が求められており、子どもたちが学んだことの意味を生活のなかで実感したり、身近なテーマに即して異なる教科の知識を関連づけて理解できるよう、柔軟にカリキュラムをつくりかえていく必要がある。

こうした各学校でのカリキュラム開発への転換を促した一つの契機は、1975年に東京で開催された『カリキュラム開発に関する国際セミナー』<sup>①</sup>であったといえることができる。というのは、同セミナーでは、スキルバック氏によって、「カリキュラム」が授業の計画や教授細目だけでなく「子どもの学習経験全体」まで視野に入れる広義の概念であることが明らかにされ、さらに議論をとおして、個々の教師が日々の授業のなかで創意工夫を積み上げ、カリキュラム開発の能力を向上させる必要性が確認されたからである。文部省（現文部科学省）は、このとき導入された「学校に基礎をおくカリキュラム開発」（school-based curriculum development）の考え方に触発される形で、これまで、教育課程編成に関する教師の裁量権を拡大し、学校の自律性を高める方向へと教育改革の重点を移してきた。なかでも、教師のライフステージに対応した教師教育の体系化が試みられたことの意義は大きい。これによって、養成段階のみならず教職経験の蓄積に伴う生涯にわたる発達までも視野に入れ、教師の能力の伸長をはかる道が拓かれた。教師の職業的社会化やライフコースに関する研究などの実証的な教師研究の成果がこれを学問的に支えた。このように、これまでわが国では、教師のカリキュラム開発能力を育成するため、教師の発達パターンを解明し教師教育プログラムの改善をはかる試みがなされてきた。しかし、こうした研修プログラムは、教師個々人のバックグラウンドや彼らが意思決定を行う文脈を捨象し、一般的な知識や技能を伝達する方式をとったため、学校現場に官僚的統制を浸透させ教師の多忙化を誘発する一因になったといわれる<sup>②</sup>。

これに対して、カリキュラム研究者の佐藤は、秋田らとの共同研究の成果<sup>③</sup>をもとに、より個人の文脈に即した事例研究法による研修の必要性を唱えている<sup>④</sup>。

これは、授業場面ではたらく教師の実践的知識の内容や思考様式の特徴を、授業記録の批評や授業者の「語り」をもとに解明し、教師の「自己成長」を促そうとするものである。この提言は、画一的な研修プログラムに代えて教師と研究者の共同研究を基礎とした実践的な研修方式を志向する点で注目に値する。しかし、教師個人による「授業の改善」がどのように「カリキュラム開発」にまで発展しうるか、その道筋を分析する視点が欠落している問題点がある。秋田も、欧米で行われているこれに類似した教師教育プログラムが、カリキュラムや教材の吟味を見落としており、さらに、学校単位での教師の相互関係を軽視している問題点を指摘している<sup>9)</sup>。

実際、今日、中学校や高等学校では、個々の教師が担当教科の授業改善に熱心な場合でも、学校全体のカリキュラム開発に着手するときには各教科の教師間の利害がぶつかり合い、開発を円滑に進められない状況が見られる。教科枠は教師の自己概念に一定の輪郭を与えているため、彼らにとってこれを越えることは容易ではない。したがって、カリキュラム開発の成否は、教師たちが担当教科の枠を越えて協同で開発を進めるための新たな自己像を創出できるか否かにかかっている。こうした教師の自己変革が「授業の改善」を契機に生起するとは限らない。教師のカリキュラム開発能力を高めるためには、まずは、彼らが既存のカリキュラム構造から脱却し新たな自己像を獲得するに至る契機や要因を、授業場面だけでなく勤務校や地域社会を含めた個々人の自己形成過程全体のなかで把握する必要がある。このとき、教師の自己形成過程を一定のパターンに当てはめて分析する従来の教師研究の方法も、授業場面に焦点づける事例研究法も、ともに限界をもつ。

そこで本研究では、英国のカリキュラム研究者グッドソン (Goodson, I. F.) が提起する「教師のライフヒストリー」の方法を援用し、実際に勤務校でカリキュラム開発を行っている教師の自己形成過程の分析を行う。その結果をもとに、従来の研究方法の限界を克服するための視点を導出したい。具体的には、千葉県立A高校でカリキュラム開発を行っているK教諭の子ども時代から現在に至るさまざまな経験の「語り」をもとに、彼の自己形成の契機となったエピソードを把握する。これらのエピソードのなかで、担当教科の授業改善の経験はもちろんのこと、勤務校や地域社会での経験と他者との相互作用がどのように語られ、解釈されているかに注目して、一つのライフヒストリーを描き出す。その結果をもとに、

こうした方法によって従来の教師研究と授業研究の限界を打破し、教師のカリキュラム開発能力の形成過程を解明するため、今後の事例研究においていかなる視点を設定する必要があるか、その視点の導出を試みたい。

## 2. 研究の方法と事例の概要

### (1)「教師のライフヒストリー」の方法

事例研究にうつる前に、グッドソンが用いた「教師のライフヒストリー」の方法が内包する視点をその背景に遡って明確にしておく必要があるだろう。

ライフヒストリー法は、1920年代にシカゴ学派に属する社会学者が行った都市研究の方法に起源をもつ。初期のライフヒストリー法は、「語り」ではなく記述された文書記録をもとに、マイノリティや逸脱者の行動原理に迫る事例研究法の一つであった。シカゴ学派は変動の激しい都市社会で生起する移民の適応行動や少年の逸脱行動に焦点をあて、日記や手紙などの個人的記録を利用して、彼らの行動が、なぜ、どのように引き起こされるかに迫ろうとした<sup>6)</sup>。その後、社会学の主流が統計的調査法と構造機能主義に移行したため、こうした時間と労力を要する方法は敬遠され、70年代までこの方法による研究はほとんど行われなかった。しかし、初期の成果を吟味すれば、今日のライフヒストリー法との共通点を見出すことができる。その第一は、ある個人が現在の行動や地位に至った原因や契機となる出来事を、当人の子ども時代から今日までの人生経験全体から探り出そうとする視点である。第二は、そうした様々な出来事に直面するなかで個人の人生に継起する変化の過程を、他者との相互作用や身近な集団との関係のなかで構築される「主観的現実」の側面から把握する視点である。とくに、後者の視点により、特定の時代や社会を生きる個人が主体的に構築する「自己」の次元から、社会変動を逆照射することが可能となる。そのため今日では、日記や手紙よりも、特定の個人が回想的に語った過去の様々な経験のエピソードを記録し、その「語り」(narrative/story)を研究者が歴史的背景や社会的文脈に位置づけて再構成することによって、一連の自己形成過程を社会変動に関連づけて解釈的に描き出す方法にまで発展している。こうして再構成された「作品」を「ライフヒストリー」と呼ぶ<sup>7)</sup>。

グッドソンは、従来の授業研究の問題点を克服するため、この方法を教師研究に適用することを試みた。英国では、60年代の中等学校の再編を契機に、従来の

「学問中心カリキュラム」を刷新すべく、一時期、大学と一部の先進校による共同研究が活発に行われた。しかし、教師の多くは新しいカリキュラムに適應できず、結局、従来の「学問中心カリキュラム」が復活し定着するに至った<sup>(8)</sup>。グッドソンによれば、その原因の一つは、授業場面での教師と生徒の相互作用や教師の実践的知識のみに焦点をあてる共同研究の方法がもつ限界にあった。従来の研究は、教室の観察や教師へのインタビューによって、授業場面で構成される主観的現実を顕在化させ、その背後にある教師の自己像の変容を促す方法を發展させた<sup>(9)</sup>。しかし、教師の自己像は、より大きな歴史的文脈や、学校内外の他者や集団との相互作用からなる複合的な社会的文脈の制約をうけている。新しいカリキュラムは、こうした教師の潜在的なアイデンティティに「危機」を引き起こすため、これへの不支持と既存のカリキュラムへの固着をもたらし、したがって個々の教師の自己形成の背後にある歴史・社会的文脈まで視野に入れなければ、彼らが新たなカリキュラムに適應する上で障壁となる要因も、またこれへの適應を促進する要因も把握することができない。そこで彼は、教師個々人の子ども時代から現在までの様々な経験を具体的な文脈のなかで把握するため、「教師のライフヒストリー」の方法を提唱したのである。

教師のカリキュラム開発能力の形成過程に焦点をあてる場合、グッドソンとは逆に、カリキュラム開発に積極的に関与する教師が、どのような文脈のなかで、いかなる契機によって、既存のカリキュラム構造に関連づけられた自己像を転換するのが問題となる。この過程を解明するためには、様々な教師を対象として、ライフヒストリー研究を地道に蓄積していくことが必要である。しかし、まずは特定の高校教師の事例をもとに、この方法を用いて教師の自己像の転換過程を分析するための視点を導出することが、本研究の課題である。

## (2) 事例の概要

次に、本研究で検討する事例の概要を示しておきたい。対象者は、現在千葉県立A高校で生物科を担当しているK教諭（44歳、男性）である。A高校は1学年8クラスの男女共学の普通科の進学校である。学校行事が活発に行われており、比較的自由で開かれた雰囲気を持つ。同校のカリキュラムは、3年生の4時間目終了後、連続2時間の自由選択科目を置いている。K教諭は1998年度から自由選択科目『生物Ⅱ』に含まれる「課題研究」の部分を拡大解釈し、「総合学習『環境学』」と称して、ディベートやフィールドワークを採り入れた問題解決型の授業を

展開している。この試みは2002年度で5年目になる。初年度の成果が注目され、1999・2000年度は、県の「新しい時代の学習推進事業」の研究指定を受けた<sup>(10)</sup>。しかし、もともとこの授業は、K教諭と同僚教師が協力して、1997年度後半から準備を始め、全く自主的に立ち上げたものである。初年度の実践報告書の冒頭で、「なぜ総合学習を始めたか」を彼自身は次のように説明している<sup>(11)</sup>。

「…受動的で教師の枠にはまった授業は、生徒の学びが固定されてしまい、どうしてもついていけない生徒や無気力な生徒を生んでしまう。生徒がおとなしく話を聞いて教師が指導したつもりでいても、生徒が学習したとは限らないのである。(中略)生徒自身が本来持っている学びに対する積極性(学びたい気持ちのこと)を引き出し、生徒中心に、学びたいことを学ぶ授業を展開できないかと考えていた。3年前にビオトープを本校の中庭につくり、その取り組みの中で多くのことを学んだ。周辺の自然が失われていく状況でビオトープが一種のブームになったせいもあり、多くの学校関係者、マスコミ、行政関係者などが取材にみえ、ビオトープについて説明したり質問を受けたりする機会が多くなった。そのとき感じたのは、質問を受けるよりも生徒といろいろな所へ行って質問や取材をする方がおもしろいのではないかと、ということだった。授業の中身についても以前から生徒たちで調べて発見するようなものにしたいと思っていた。本来、新しいことがわかったり発見するというのは楽しくわくわくするはずだし、他の人に知らせたくなるはずだ。今までの授業はその本来生徒がもっているものを十分に引き出していないのではないかと。日々の授業の中に導入したいと思いつつ年月が過ぎていった。」

このように、「総合学習『環境学』」はK教諭自身の日々の授業への問い直しから出発した。この問い直しには、彼自身の子ども時代の経験や、市民団体での自然保護運動の経験、さらに上の抜粋にも書かれているように、A高校でのビオトープづくりの経験が影響している。これについては後述する。こうして彼は漠然とした葛藤を抱えつつ教職生活を送っていた。

彼が総合学習の実践に向かう直接の契機は、1997年末の忘年会の席で同僚で政治経済担当のW教諭と意気投合したことである。その翌年、W教諭は「総合学習」を研究テーマに長期研修に出ることになっていた。W教諭は総合学習を「探求活動を通して教科にとらわれず、生徒の興味関心を中心とする学習」であると説明した。K教諭は、このときのことを「雲間から急に日が差してきた」と表現して

いる。

以上の経緯から分かるように、「総合学習『環境学』」は環境問題を系統的に教えることを目的とするものではない。「環境」は全体の大きなテーマにすぎない。彼は報告書のなかで、この授業が意図していることを次のように記している<sup>(12)</sup>。

- ①生徒主体の参加型授業にし、中心を探求学習、問題解決学習にする。一課題を生徒が自主的に見つけることを目的とする。
- ②特定の教科科目にとらわれず、学際的、総合的に行う。一生物と政治経済の教師が指導に当たるわけであるが、それ以外の分野でも本校の教員に助けを求めて行う。
- ③実際に調査、実験を行い創造的なものにする。一環境問題が起こっている現場に行き、調査、実験を行う。ここで得たものは生徒自身のオリジナルであるはずである。
- ④普遍的な学習の方法を修得させる。一問題の設定の仕方、探求の仕方、協力の仕方、実験の仕方、聞き取り調査の仕方、まとめ方、発表の仕方などの方法を指導する。
- ⑤成果をお互い共有できるようにする。一各班が探求したことをレポートに書き、発表会を行い、印刷物を発行することでその成果をお互いに共有する。

これらの項目は、K教諭とW教諭が国立大学附属学校（名古屋大学、奈良女子大学）の先行実践を見学した結果を踏まえ、議論して設定した。見学した先行実践はいずれも学校全体で総合学習の実践を行っていた。それを反映して、上記の項目も、教師側が生徒の学習を支援する上で目標とすべき事柄まで含む、幅広いものとなっている。実際、年間を通して、W教諭が政治経済の授業で長年実践してきたディベート学習を指導したり、環境問題に対する生徒の関心を触発するため、日本史担当の教師が「坂川の水と歴史」という講義を行ったり、地理の教師がプレゼンテーションの技法を指導したりと、同僚教師による指導を授業内容に盛り込んでいる。また、一学期後半に生徒に班の研究テーマを設定させ夏休みにフィールドワークを行わせる。そこで出てきた生徒の悩みや疑問に應えるため、他教科の教師も適宜アドバイスを行う体制を整えている。

こうした指導体制によって、生徒のテーマは教科枠に制約されない多様なものとなっている<sup>(13)</sup>。さらに、テーマ設定のヒントを与えるため、K教諭自身が生徒

をフィールドワークに連れていったり、交流のある自然保護関係者や専門家を外部講師として招き、講演を依頼することも試みている。こうした指導体制を推進するには、教師同士の相互理解を深め協力体制を構築する必要があった。そこでK教諭とW教諭は職員会議を通して全校の教師に働きかけ、「環境ゼミ」と称する不定期の教師相互の学習組織をつくり、これを総合学習の推進組織とした。「環境ゼミ」では、各教科の教科書が環境問題をどう扱っているかを議論したり、他校の研究授業を見学した結果を報告したり、小学校の教師を招いて話を聞いたり、教師自身が学習を進めながら「総合学習『環境学』」の展開や指導法について議論を進めていった。

この試みをきっかけに、学校週5日制への対応を検討するため以前から設けられていた校内組織「教育課程検討委員会」（教頭、教務主任、教務、各教科1名からなる）は、2003年度から学校全体で総合学習を実施するための予備的検討を始めた。W教諭が1999年3月をもって他校に転出したため、K教諭が中心となり構想を練ることになった。ここに、K教諭が生物科の枠のなかで実施した「総合学習『環境学』」の成果をもとに、3年間を通して総合学習を行うための計画をたてる必要が生じた。そこで彼は、教師の代表5人と、PTAから募った保護者代表6人、生徒代表5人からなるワーキンググループ「総合学習委員会」をつくり、そこで議論することにした。その結果を「教育課程検討委員会」に報告し検討する方式である。「総合学習委員会」は2000年度から先行実践の見学を始め、2001年度は、教師側の構想をたたき台にしつつ、保護者の協力を得る方法や、学習発表会をどう行うかなど、より具体的な計画を議論する段階に入っている。さらに、この作業と並行して、2001年度はK教諭自身が1年生の担任となり、上記の計画をもとに、同学年担当の他の教師と協力して総合学習の試行に着手した。2002年度もこれを継続している。

筆者は、2000年5月から2002年9月にかけて、週1回から2回の頻度でA高校に通い、生徒への助言者を兼ねて「総合学習『環境学』」への参加・観察を行った。途中、K教諭に対して、4回に渡って総計約10時間に及ぶインタビューを実施した。また、「環境ゼミ」への参加を通して同校の他の教師の意見を聞いたり、授業の過程でK教諭の意図をそのつど質問するなど、インフォーマルな会話を利用してさらに詳細な情報収集につとめた。さらに、「総合学習委員会」での保護者と生徒を交えた議論や、教師同士の総合学習についての話し合いを可能な限り傍



聴したほか、試行中の総合学習の観察を行った。以上の記録は全て筆者自身が行った。

ただしこの段階では、筆者が収集したK教諭の「語り」は、現在の勤務校という限定された文脈のなかで主観的に語られたものにすぎない。そこでこれをより広い文脈に位置づけるため、K教諭とともに1998年度の「総合学習『環境学』」の立ち上げに携わった元同僚のW教諭、長年K教諭と地域の自然保護運動とともにし、1996年にはK教諭とビオトープづくりに携わった元同僚のY教諭にもインタビューを行った。生徒への配布資料や実践報告書など、文書記録の収集も可能な限り行った。

### 3. K教諭のライフヒストリーの事例研究

#### (1) 子ども時代と学生時代の経験

教師のライフコースに関する先行研究において、子ども時代や学生時代に受けた授業や優れた教師との出会いが、教職入職後、教師の自己形成のモデルとなる例が多く報告されている<sup>(4)</sup>。そこで筆者はまず、子ども時代から学生時代にかけてのK教諭自身の被教育経験から、現在の自己に繋がるエピソードを聞き出そうと試みた。すると、「先生にあこがれて先生になったってタイプじゃない」という答えが返ってきた。彼は、高校時代に受けた生物科の授業を振り返り、次のように語っている。

「(自分が受けた)授業で(将来)生物やりたいと思ったかよく分からない。

うん。あんまり思ってないから逆に、もっと自然に親しめることがやりたいとか思った気がする。今やろうと思ってるようなことを。」

実際、子ども時代から学生時代にかけて、大きな影響を受けた授業や教師との出会いは特になかったようである。K教諭が語る子ども時代のエピソードから、学校の授業とは別に、彼の学習への動機づけを高める経験が存在したことがうかがえる。彼は、ある個人的な経験を、その後の学習と学問に対する関心につながるものとして語った。

それは、小学校4年生のとき、新潟県長岡市から東京都北区に引っ越した経験である。当時の東京はすでに田圃や川や沼はなく、彼は「普段普通に見ていた(セミやカエルや赤トンボなどの)生き物がほとんどいない」ことに驚いたという。遊びの場もほとんどなく、物足りなさを感じた。それを埋め合わせるように、

上野の科学博物館に通ったり、書店で興味のある本を買って読んだりすることが生活の中心を占めるようになった。

「小学校4年か5年ぐらいのときに、動物図鑑をね、僕がどこかで見つけて親に買ってくれて頼んで買ってもらったと思うんですよ。それが値段のことというあれなんだけど、一冊1200円なんですよ。今でいうと5000円ぐらい。それを上下2冊買ってもらって、今ももってるけど、毎日のように見てましたね。朝起きたらそれを見るとかね。」

当時の自分を「図鑑少年」だったと振り返るほど、「いろいろ調べることは好きだった」という。そうした学習スタイルは、社会の歴史年表づくりに熱心に取り組んだ思い出にも現れている。しかし、次第に都会の学校生活に適応していったためか、生物そのものに対する関心は背後に退いていった。

一方、1960年代後半から70年代にかけて、世間では公害による健康被害が社会問題化していた。このころ中学校に入学した彼は、陸上部の練習のとき、「喉が苦しくて目から涙が出る」症状を経験した。新聞紙上を騒がせた光化学スモッグや排気ガスの問題は人ごとではなかった。このころから漠然と自然を守る仕事が見たいと思い始めていたという。しかし、こうした社会問題と「生物」の学習との関連性はまだ自覚されていない。高校では友だちに誘われて生物部に入ったけれど、「あまりきちっとしたことはしなかった」という。

それでも生物部の活動から呼び戻された「生物」への関心と、「自然を守る仕事が見たい」という漠然とした思いから、一浪後、地方国立大学の理学部生物学科に進学した。大学時代は自然の豊かな環境のなか、生物の観察や実験実習を中心に過ごした。教師になることを決意したのは4年次の教育実習の後である。しかし、以前から大学院に進学することを決めていたので、別の大学の修士課程に進学した。大学院では都市公園の生物の生態について研究した。この研究テーマには、都市と田舎の自然環境の違いに驚いた子ども時代の経験が反映していると推察できる。けれども、彼が生物学を社会的な観点から捉え直す必要性を明確に自覚したのは、もっと後のことである。

## (2) 生物科の教材研究と授業研究の経験

大学院修了後、彼は、非常勤講師として私立の進学校に2年間勤務した。この学校では受験指導を行うように先輩教師から指導を受けた。彼は、当時を振り返って「教科書どおりの授業なら誰でもできる」と自らの未熟さを認めている。と

いうのも、正式に教員として採用され、前任校である千葉県立B高校に赴任したとき、教科書どおりの授業では生徒が全く話を聞かなかったからである。当時B高校は生徒指導上の問題が頻発し、退学者が年間100人近く出ることもあった。教師同士の関係は生徒指導上の対策を中心としたものだった。一方、新任教師のK教諭にとって最も切実な問題は授業であった。

そんな折、同期採用で近隣の高校に赴任していた友人教師から、この地区の生物担当教師たちが開催している授業研究会への誘いを受けた。この研究会は、生物学の専門書を読み進めながら教材や授業の方法について議論するものであった。例えば、

「高校の生物の教科書って難しいんですよ、意外とね。まず生徒が興味ないじゃないですか。だから例えば実物をね、サルの骨とか模型とか使ったりとか、ゴリラの足跡のプリント出してこれはなんだろう？とかね。そういう身近なものになると生徒は引きつけてくるし。これは他の先生なんだけどタンポポの授業とかね。ミジンコなんかもあるしね。それも研究会でいろいろ教わったんですよ。」

研究会の場で学んだこうした教材にヒントを得て、彼自身も教材を工夫するようになる。

「当時B高校で春に遠足に行ってたんですよ。動物園と博物館行くのかな一日で。で、ただ動物園行ってもあんまり見ないでしょ？高校生だから。それじゃ困るので、ガイドブックをつくることにしたんですよ。ガイドブックをつくってそれに合わせた授業をちょっとやったんです。今のフルドワークみたいな感じでね。進化の話とかをやっていて、その中で実際に博物館や動物園に行って高校生が見てもおもしろいものがあると。」

こうした教材づくりのエピソードに、周囲の自然に親しみ、博物館に通い、疑問点を図鑑等で調べて深めていくという、彼自身の子ども時代からの学習スタイルの反映を読みとることができる。先述したように、子ども時代の学習から大学院時代の生態学の研究に至るまで、彼は、フィールドワークを核に自らの関心を広げ知識を深めてきた。彼はこの研究会で他の教師から刺激を受け、彼自身のそれまでの学習スタイルを捉え直すことによって、フィールドワークを採り入れた独自の教材づくりの視点を獲得したということができる。

しかし、彼にとって、こうした教材づくりの経験は、当面の授業を成立させる

ための、いわば技術面での解決策にすぎなかった。というのも、ほぼ同時期に、彼は、「生徒が学校で学ぶことの意味」を根本的に問う契機となる、別の経験をもったからである。それは地域の自然保護運動への参加と、A高校でのビオトープづくりの経験であった。

### (3) 地域の自然保護運動とビオトープづくりの経験

当時K教諭が住んでいたアパートの近くに『仙田堀』（仮名）という地区があった。周辺地域の開発が進むなか、そこには豊かな森や湿地が自然のまま残されており、多様な生物が生息、繁殖していた。1981年、行政はこの地区を「自然を生かした緑豊かな総合公園」として整備することを発表。市長はこの計画を「自然を保護するため」に重要な役割をもつと説明した。しかし実際に工事が始まってみると、青々とした湿地は見るまに赤土の荒野と化し、施設用地のために樹木が切り倒されていった<sup>49</sup>。86年、これに危機感を感じた周辺地区の生物科の教師たちが中心となり、一般市民にも呼びかけて『仙田堀を守る会』を設立した。かねてからこの工事に疑問を感じていたK教諭は、県の理科教育研究会で会の存在を知り、88年に入会する。会の方針は、公園化自体に反対するのではなく、現状を生かした自然公園として整備することを行政に要求することだった。実際の活動は、定期的に一般向けの自然観察会を開いて、市民に自然の大切さを理解してもらうことと、議会に請願書を提出することを中心に行われた<sup>49</sup>。この運動の経験は、彼に、生物学だけでは自然を守ることができないことを自覚させた。

「自然を保護するためには生物だけじゃ太刀打ちできないって感じですね。それは誰かに言われたわけじゃなく現実的にね。都市公園なんだって、あそこは。そうすると、ある程度いろんな施設をつくらなきゃいけないわけですよ。じゃあ自然公園でいいじゃないかって言うんだけど、都市公園の方が国から補助金が出るんだって。そういうのが出てくるわけね。」

『仙田堀を守る会』の運動に限界が見え始めた93年、K教諭は、A高校に転勤となった。A高校には当時『守る会』の中心メンバーで生物科担当のY教諭が勤務していた。この頃から、彼の教材づくりも、単に生徒を授業に向けるためではなく、生物の学習を通して自然の大切さを教えるという明確な意図をもったものに変化する。そのため、Y教諭と協力して、それまでのフィールドワークを採り入れた教材をさらに発展させ、生徒の目を地域の自然に向けるために工夫を凝らし、様々な教材づくりを行った<sup>49</sup>。しかし、彼自身が『守る会』の活動をともし

て気づいたこと、すなわち、政治や経済など社会的な問題まで視野に入れ、自ら行動しなければ、生き物や自然を守ることはできない、ということ、どうすれば生徒に伝えられるのか、漠然とした葛藤を感じていた。

そんな折（1995年）、A高校の中庭改修の話が持ち上がった。K教諭は以前から都市に人工的に自然を回復する「ビオトープ」<sup>(18)</sup>に関心をもっていたため、Y教諭とともに職員会議に提案し了承される。準備は順調に進み、約1年後、中庭にビオトープが完成した。すると、これを取材、視察するため、多くのマスコミ、学校関係者、行政関係者、自然保護関係者が訪れるようになった。彼は、立場の異なるたくさんの人々が自然を守るために様々な活動をしていることを知った。こうした人との出会いのなかで、これまで実践してきた動物園や地域の自然環境を調べさせるフィールドワークだけでなく、人に会って質問したり取材をするようなフィールドワークの大切さに気づいた。しかし、実際にそれを授業に採り入れるにはどうすればいいかわからないまま、葛藤が深くなっていった。

#### （4）「授業の改善」から「カリキュラム開発」へ

こうした葛藤を抱えつつ日々の授業をこなしていたK教諭は、1997年の忘年会の席で政治経済担当のW教諭と意気投合し、総合学習について知った<sup>(19)</sup>。この出会いが彼の転機になった。ここから「総合学習『環境学』」の実践が始まり、さらに現在、学校全体で総合学習を試行する段階に至っていることは、先述したとおりである。K教諭は、従来から生物科の授業にフィールドワーク採り入れたり、生徒にとって身近な教材を工夫してきた。しかし、彼は、地域の自然を守る運動やビオトープづくりの経験などから新たな視点を得て、生物科という枠に制約された授業や教材に限界を感じるようになった。同僚教師とともに学校全体のカリキュラム開発に取り組んでいる現在では、その限界が明確に意識されている。次の言葉がそれを端的に示している。

「実際生活においても、何か問題があったとき、それに対して系統的にやるんじゃないくて、その問題をどうすればいいかって、問題を中心に考えるじゃないですか。それがむしろ本当の学びっていうかね。」

「現実問題ってのがあると、教科を越えざるをえないっていうかね。例えば他の教員と組んで何かをやろうとすると自然に（教科を）越えるんじゃないかな。お互いにね。」

以上のように、K教諭のカリキュラム開発能力は、授業を成立させるための教

材研究、生物科の枠内で試みた「総合学習『環境学』」の実践、さらに学校全体のカリキュラム開発へと、段階を追って高められてきた。この過程は自己の葛藤を伴うものであった。葛藤に突破口をもたらし契機は、地域の活動への参加や学校内外での人との出会いのなかにあった。こうした自己形成過程は、彼が生徒の学習経験を捉えカリキュラム開発を進める際にも、その意思決定を導く暗黙の前提を形成している。彼は現在、担当学年の総合学習の試行を通して、生徒を社会の現実に触れさせ問題を発見させたり、特定の教科に限定されない多様な見方を学ばせるカリキュラム開発をめざしている。そのため、カリキュラムのなかに生徒が人と出会ったり交流する機会を組み込むことを重視する。このとき「教師自身が探求心とか研究心みたいなものをどれだけもっているか」が大切だという。

「形はすぐに作れるんだけどね、それに対する『魂』っていうのかね、何が重要なかってのを教員に分かってもらうのが大変ですよ。自分でやるのはいいけど他の人に分かてもらうのはなかなかね。でもそれも自分の専門にこだわらずにやっていけば、一緒にやることはできるんですよ。」

A高校では、現在、K教諭を中心に、教師だけでなく保護者と生徒を含めてカリキュラム開発を進めている。これも、彼のいう「魂」を共有した上で、多様な人が開発に参加することが、教師と保護者にとっても貴重な学習経験になると考えているからである。

#### 4. 教師のカリキュラム開発能力の形成過程を分析するための視点の導出

以上、K教諭のライフヒストリーをもとに、彼が「授業の改善」から「カリキュラム開発」へと意識転換を遂げた背後にどのような自己形成があったかを、勤務校や地域社会のローカルな文脈に即して検討してきた。もちろん、たった一人の事例から一般的な傾向を導出することは困難である。今後、複数の事例の比較を通してより普遍的な特質を見出していく必要がある。しかし、ライフヒストリー法は、あくまで個人の自己の「成長」にこだわる方法でもある。そこで、まずはK教諭の自己形成の特徴から、今後より体系的に教師のカリキュラム開発能力の形成過程にアプローチするための分析の視点を導出しておく必要があるだろう。

K教諭の自己形成の特徴は次の3点に見いだすことができる。すなわち、①学校内外の人的物的環境に対する解釈の変化、②教師同士の関係の再構成、③子ども時代から現在までに遭遇した様々な経験に付与される一貫した意味、である。

①はローカルな文脈が教師の自己形成に及ぼす変容の特徴を示す。K教諭の自己像は、日々の授業や地域の自然保護運動のなかで生じた葛藤が、ビオトープを訪れた人々との交流や同僚教師との出会いを契機に解消される形で変容していった。こうした自己像の変容は、自らの行為や他者との関係を解釈する認識枠組を変化させる。この変化が②の教師同士の関係の再構成につながる。もともと彼の教師としての人間関係の中心は、学校外の研究会やサークル活動を媒介とした、生物科教師同士の関係にあった。ところが、学校外の人々との交流やW教諭との出会いを契機に、学校内の他教科の教師と積極的に協力関係を取り結ぶようになった。これによって現在のカリキュラム開発が実現したのである。そして、最も重要なのは③である。K教諭の「語り」のなかで、こうした変化をもたらしたエピソードは一貫して彼の「探求心」を高めた契機として意味づけられている。彼は、子ども時代から一貫して地域の自然環境や人とのかかわりのなかで自らの関心を広げてきた。このことは、彼が「授業の改善」から「カリキュラム開発」へと意識転換を遂げた背後に、深い次元で必然性を伴う「自己の一貫性」の感覚が存在していたことを意味する。K教諭にとって、教科枠を越えたカリキュラム開発に着手することは、既存のアイデンティティに「危機」を引き起こしたり、安定した自己像を剥奪するものではなかった。彼は自らの「探求心」をもとに活動と交流の範囲を広げ、担当教科の枠内では解消できない葛藤を経験した結果、必然的に既存のカリキュラム構造を脱却し、新たなカリキュラム開発に向けて歩みはじめたのである。

以上のような事例研究の結果を踏まえるならば、今後、教師のライフヒストリー研究を蓄積するさい、ローカルな文脈がもたらす自己の「変容性」と、個々人が自らの経験に付与する意味の「一貫性」という二つの側面に焦点づけて自己形成過程を分析することが有益である。こうした視点によって、教師たちが教科枠を越えてカリキュラムを開発を行うさい、既存の自己との非連続性をどのように解消するか、その個々人に特有の道筋に接近することが可能になる。こうした局面は、対象者が語るエピソードのなかで、他者との出会いの経験が、どのような文脈のなかで、どのように意味づけられているかに着目することによって、より鮮明に捉えることができるだろう。また今後は、個人の自己形成過程とカリキュラム開発を行うための各学校の組織形態との相互関係を視野に入れ、多様なライフヒストリーをもつ教師たちが一定の理念を共有し合意を形成するに至る過程に

まで分析をすすめる必要がある。K高校では「三者会議」や「教育課程検討委員会」が合意形成の場として利用されたわけであるが、実際には各学校の組織形態は多種多様であろう。

今後、「教師のライフヒストリー」の方法を用いてカリキュラム開発能力の形成過程に接近する場合、以上の視点を設定することによって、重要な局面をより鮮明に描き出すことができると考えられる。

## 註

- (1) 文部省『カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—』文部大臣官房調査統計課，1975年。
- (2) 山崎準二『教師のライフコース研究』創風社，2002年，353—355頁。
- (3) 佐藤学・岩川直樹・秋田喜代美「教師の思考様式に関する研究(1)—熟練教師と初任教師のモデリングの比較を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第30巻，1990年，177—198頁。
- (4) 佐藤学『教育方法学』岩波書店，1996年，146—152頁。
- (5) 秋田喜代美「教師教育における「省察」概念の展開—反省的实践家を育てる教師教育をめぐって—」『教育学年報5—教育と市場—』世織書房，1996年，461—463頁。
- (6) Tomas, W. & Znaniecki, F., 1918-20, 桜井厚訳『生活史の社会学』御茶の水書房，1983年；Shaw, C. R., 1930, 玉井眞理子・池田寛訳『ジャック・ローラー—ある非行少年自身の物語—』1998年，東洋館出版社。
- (7) ライフヒストリー法の基本概念については，桜井厚『インタビューの社会学—ライフストーリーの聞き方—』せりか書房，2002年を参照のこと。
- (8) Goodson, I. F., *The Making of Curriculum: Collected Essays*, Falmer, 1988, pp. 117-143.
- (9) Parlett, M. & Hamilton, D., "Evaluation as Illumination; a new approach to innovatory programs" in Hamilton, D. (eds.) *Beyond the Number Game*, McCutchan, 1977, pp. 6-22; Stenhouse, L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heineman, 1975; Connelly, F. M. & Clandinin, D. J., *Teachers as Curriculum Planners: Narratives of Experience*, Teacher College Press, 1988.
- (10) これは、「総合的な学習の時間」を各高等学校が円滑に実施できるように，その指針となる資料を収集することを目的とするものである。
- (11) 千葉県立A高等学校『「総合学習・環境学」実践報告』1999年，5頁。
- (12) 同上報告書，6頁。
- (13) 1999年度の生徒の研究テーマから例をあげると，「ペットボトルはどこへ」「ゴルフ場が環境に与える影響」「都市に残った森の必要性を考える」「居住空間と自然環境の共生」「多様な魚類が生息できる環境とは」「保育園の教育環境の実態」など，多様である。



- (14) 山崎準二「教師のライフコースと力量形成」伊藤敬編『21世紀の学校と教師—教職入門—』学文社、2000年、166—181頁。
- (15) 「仙田堀の自然」編集委員会編『仙田堀の自然』1988年、48頁。
- (16) 『仙田堀を守る会』の代表で、当時A高校に勤務していたY教諭へのインタビューから。
- (17) Y教諭によれば、K教諭とY教諭がそれぞれ動物分野と植物分野を分担してプリントを作成し、それをもとにフィールドワークを採り入れた授業を行っていたという。
- (18) 「ビオトープ」とは「自然復元園」を意味するドイツ語からの造語で、自然のままの環境と生態系を人工的に再現したものである。山田辰美編『ビオトープ教育入門—子どもが変わる学校が変わる地域が変わる—』農文協、1999年、を参照のこと。
- (19) W教諭によれば、彼自身も教師中心の授業に限界を感じ、従来から授業にディベートや個人研究を採り入れてきた。そのノウハウが「総合学習『環境学』」に応用された。

\*事例研究に際し、A高校の皆様には大変お世話になりました。また、本論文にK先生のライフヒストリーを収録することについては、本人の承諾を頂きました。あつくお礼を申し上げます。